Niveau(x) d'enseignement : 8 Numéro EDUQ : 8970751
Centre d'intérêt : 090

Van der Maren, Jean-Marie.

Enquête sur les pratiques de recherche en éducation au Québec : synthèse et conclusion / par Jean-Marie Van der Maren. -- Montréal : Université du Québec à Montréal, Centre interdisciplinaire de recherches sur l'apprentissage et le développement en éducation, 1990.
15 f. ; 22 cm. -- (Séminaire sur la représentation ; 45)

"La publication de ce séminaire est rendue possible grâce à une subvention du fonds FCAR". Résumé : f. 14. Bibliogr. : f. 15.

Vedette(s)-secondaire(s) : Université du Québec à Montréal. Centre interdisciplinaire de recherches sur l'apprentissage et le développement en éducation

Descripteur(s) : Méthode de recherche • Recherche en éducation • Formation des chercheurs • Universitaire (Ordre d'enseignement)

Quelles sont les démarches suivies par les chercheurs en éducation? Comment ces pratiques peuvent-elles être structurées en classes de démarches? Quels sont les facteurs qui permettraient d'identifier ces classes? Pour répondre à ces questions, on a effectué, de fin octobre 1986 à mai 1987, une enquête par entrevues auprès de 30 chercheurs du réseau universitaire québécois. Dix-huit de ces entrevues ont été validées par questionnaire. Parallèlement, on a fait une analyse de 38 articles publiés en 1986. On arrive à la conclusion que les méthodologies en éducation sont diversifiées. Ce polymorphisme méthodologique et les écarts observés entre les discours et les pratiques impliquent la nécessité de revoir la formation des chercheurs et les manuels de méthodologie. On propose aussi de réorienter la recherche vers son champ initial : les difficultés d'enseignement.

Type de document : r

8970751

CENTRE INTERDISCIPLINAIRE DE RECHERCHE SUR L'APPRENTISSAGE ET LE DÉVELOPPEMENT EN ÉDUCATION

CIRADE

Université du Québec à Montréal

Enquête sur les pratiques de recherche en éducation au Québec: synthèse et conclusion[1]

par Jean-Marie Van der Maren
Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation
Université de Montréal

Séminaire sur la Représentation
9 mars 1990 - nº 45

CIRADE, UQAM, mars 1990

Note: La publication de ce séminaire est rendue possible grâce à une subvention du fonds FCAR.

1. Les questions et la démarche

Trois problèmes étaient à l'origine de cette recherche lorsque les travaux furent entamés en 1986.

1° D'abord, nous nous interrogions sur l'état de "crise appréhendée" de la recherche en éducation à propos de laquelle les discours, comme certaines de nos observations lors de colloques, mettaient en évidence des querelles méthodologiques et épistémologiques.

2° Ce débat semblait culminer dans la critique de Carr et Kemmis (1986) qui nous laissait sur une question inquiétante, celle de l'existence même des sciences de l'éducation en tant que discipline académique. On peut reprendre cette question de manière moins radicale en se demandant si les recherches en ce domaine constituent une sciences "sur" ou une science "pour" l'éducation.

3° Face à ces interrogations, une action nous paraissait essentielle : abandonner les discussions idéologiques pour tenter une réponse empirique à la question des démarches effectivement suivies par les praticiens de la recherche en éducation.

Cela posé, une enquête était nécessaire mais elle n'était possible qu'à partir d'une *hypothèse de travail* à propos de l'existence d'une ou de plusieurs formes spécifiques de recherche en éducation. Elle se formule comme suit : étant donné que la pédagogie est vieille comme le monde alors que les canons de la recherche scientifique n'ont été établis que depuis le siècle dernier, on peut penser qu'il existe des modalités de recherche peu explicitées, non recensées par les manuels, mais suivies par ceux qui tentent de faire une recherche "pédagogique"[2] qui s'inscrirait dans la filiation de la tradition pédagogique et qui respecterait l'éthique autant que les contraintes de l'action quotidienne.

De manière plus spécifique, l'enquête devait permettre des réponses à trois questions de recherche :

1° Que font les chercheurs en éducation, soit :
- comment construisent-ils leurs problématiques,
- comment choisissent-ils leurs techniques de consultation, d'analyse, de traitement des données,
- quels protocoles de communication privilégient-ils et
- pour quelles conceptions et quels critères de crédibilité établissent-ils la cohérence de leur programme de recherche?

2° Comment l'ensemble des pratiques rencontrées peut-elle se structurer en différentes classes de démarches identifiables?

3° Et enfin, si des classes pouvaient être identifiées, sur quelles bases cette identification peut-elle se faire?

2. Méthodologie

Les quatre sous-questions de la première question de recherche a constitué la base de la discussion lors des entrevues avec nos informateurs et elle a été reprise dans le questionnaire que nous avons ensuite envoyé à nos informateurs afin d'assurer la validité phénoménologique du codage des entrevues.

Les entrevues de trente chercheurs ont été effectuées, de fin octobre 1986 à mai 1987, à Chicoutimi, Montréal (Université du Québec à Montréal et Université de Montréal) et Rimouski. Le recrutement des informateurs s'est fait selon une cascade contrastée: partant d'un informateur connu dans chacune des quatre universités nous lui demandions de nous indiquer le nom d'un autre chercheur travaillant dans une optique divergente. Nous avions choisi cette procédure afin de couvrir au mieux l'éventail des recherches effectuées; il nous paraissait en effet important d'être plus sensibles à la diversité des démarches qu'aux tendances centrales. Pour des raisons budgétaires, la seconde entrevue prévue (validation du codage de l'entrevue principale) a été remplacée par un questionnaire et les 18 questionnaires de validation qui nous ont été retournés ont constitué la base des données qui furent analysées.

Le codage initial des réponses s'est effectué en fonction de rubriques dérivées du cadre conceptuel que nous nous étions donné à partir des travaux de Kuhn (1962), Claval (1980), Lakatos (1968), Holton (1973), Lyotard (1979), Baillargeon (1983), Herman (1983), De Bruyne (1974) et d'observations issues d'un colloque et d'un symposium sur la recherche dont les actes avaient été publiés (Van der Maren et Painchaud, 1985; Van der Maren & coll., 1985). Il s'énonçait comme suit: le chercheur en éducation travaille à partir de présuppositions cognitives qui lui viennent, entre autres, de sa formation (lieu, moment, auteurs, tradition), et des disciplines contributoires (langage, auteurs ou concepts) empruntées à un bassin de référence autre que celui de sa formation. Ces présuppositions cognitives se réalisent dans des programmes de recherche qui se définissent en quatre termes: les problèmes, les méthodes, la communication et leur justification. L'actualisation d'un programme particulier sera fonction, entre autres, de facteurs circonstanciels interpellant le chercheur et l'amenant à s'intéresser à un

problème, ainsi que des modes de reconnaissance institutionnelle et de la conception du rôle professionnel qui y est attaché. L'énonciation du problème, les méthodes de constitution, d'analyse et de traitement des données, les modalités de communication des résultats et leur justification pourraient être influencées par la tradition académique et scientifique que partage ou que conteste le chercheur, par ses liens avec la pratique et la tradition pédagogique, par les facteurs circonstanciels, par les sources d'aide permettant la recherche et lui imposant ou non un format, par les conceptions de l'éducation et de la pertinence d'une recherche en éducation auxquelles adhère le chercheur, etc. Enfin, la justification que donne le chercheur à son programme sous l'angle de la cohérence des problématiques et des méthodologies peut dépendre des critères qu'il adopte de la crédibilité et de la légitimité des méthodes et des résultats.

Pour répondre à la 2e question, celle de structuration possible en classes de démarche, la méthode fut la suivante. Les catégories de réponses à chacune des rubriques (question ou variable) du questionnaire de validation ont été hiérarchisées, et on a remplacé le code conceptuel de chaque catégorie par le rang qu'elle occupe dans la hiérarchie, ce qui constitue une transformation numérique du codage qualitatif initial. Sur cette base nous avons utilisé le programme ANACONDA (ANAlyse CONvoviale des données - DAta) mis au point par Jean-Jacques Girardot du laboratoire M.I.S. (Université de Franche-Comté, Besançon). Ce logiciel produit une analyse factorielle des correspondances dont la représentation spatiale examinée sur MacSpin permet de "voir" les regroupements des informateurs en regard de la position des variables sur les trois axes principaux. À partir de là, on pouvait plus facilement interpréter les grappes produites par la routine de classification ascendante hiérarchique d'ANACONDA. Une fois les grappes obtenues, on est revenu au codage conceptuel, c'est-à-dire qu'on a remplacé les rangs des matrices par les catégories qui y correspondent et l'on a examiné la consistance conceptuelle des grappes obtenues. Si cette consistance conceptuelle était faible, on modifiait l'arrangement des grappes de façon à l'améliorer. Ce retour au conceptuel et l'usage d'un critère de consistance conceptuelle malgré les analyses de correspondance nous paraissent essentiels dans la mesure où les analyses de correspondance n'ont pu être effectuées qu'à la suite d'une transformation des données et dans la mesure où nous ne voulions les utiliser que comme outil d'investigation, pour voir, car cette technique assez puissante comporte aussi des exigences que nos données ne respectaient sans doute pas.

Les réponses au questionnaire ont été ainsi examinées en neuf blocs portant chacun sur une des catégories de variables issues du cadre conceptuel que nous nous étions donné, soit:

- la formation des chercheurs (5 variables: lieu, temps, discipline de base et deux disciplines contributoires à la formation en recherche)
- leurs préconceptions (4 variables: épistémologie, conception de l'éducation, espace de recherche, intention de recherche)
- leurs perceptions et leurs attentes professionnels (5 variables: rôle professionnel, pertinence et résonance visées, perception et vécu de la crise appréhendée)
- les facteurs institutionnels de stimulation et d'encadrement (3 variables: modes de reconnaissance institutionnelle, tradition académique, infrastructure de support)
- les facteurs circonstanciels de la recherche (2 variables: premier et second facteurs)
- les objets de recherche (4 variables: domaines d'enseignement, de recherche et de spécialisation, orientation théorique)
- l'orientation méthodologique générale (7 variables : modes d'élaboration des problématiques, type des théories dans la base et les conclusions, échantillonnage, cohérence programmatique et lien avec la pratique pédagogique)
- les techniques de constitution, d'analyse, de traitement des données et d'interprétation des résultats (11 variables: les deux techniques les plus favorisées de constitution des données, d'analyse, de traitement, d'interprétation et de validation, ainsi que le mode d'exploitation globale des données)
- le protocole de communication favorisé (7 variables: les deux premiers choix méthodologiques justifiées, les deux premiers canaux utilisés, les deux critères de crédibilités et la discussion des limites ou de la transférabilité)

Pour répondre à la 3e question, celle des facteurs qui permettraient d'identifier des classes de recherche, une analyse des correspondances et une classification ont été effectuées sur l'ensemble des neuf catégories de variables à partir du rang des groupes qui avaient été isolées pour chacune d'elles. Il s'agissait là d'une analyse de second niveau puisque cette matrice de 18 par 9 avait été composée à partir des résultats issus des analyses sur les neuf matrices analysées précédemment.

À la suite d'une modification du projet initial due aux contraintes imposées par une réduction du budget de la subvention, nous avons analysé, parallèlement aux enquêtes, 38 articles issus des numéros de la Revue canadienne de l'éducation (18) et la Revue des sciences de l'éducation (20) envoyés aux abonnés en 1986. Cette analyse a surtout porté sur le type des théories utilisées dans la rédaction de la problématique et des interprétations ou des conclusions de ces articles ainsi que sur le détour méthodologique conduisant de l'une aux autres.

3. Synthèse des résultats

3.1 Les dimensions discriminantes

En commençant par la fin des résultats de l'enquête, nous relevons d'abord que, sur les neuf catégories de variables examinées, cinq d'entre elles sont pertinentes lorsque l'on veut classer les profils de recherche décrits par les dix-huit informateurs pour lesquels le codage a été validé. Il s'agit des préconceptions, des objets, des facteurs circonstanciels, de l'orientation méthodologique générale et des protocoles de communication.

Les *préconceptions* des chercheurs se classent essentiellement sur ce que nous appelons les "intentions" de la recherche. Quatre types d'intentions discriminent les grappes: on trouve des recherches visant: 1° l'intervention, 2° le développement, 3° la compréhension et 4° l'explication. Nous avons aussi noté que deux variables non discriminantes auraient pu l'être si les 12 entrevues non validées étaient intervenues dans les calculs. En effet, les épistémologies codées dans les 18 protocoles sont dominées par le constructivisme alors que le reste du matériel comportait 7 références à une conception de la connaissance comme théorie de l'action. Une dichotomie est donc plus que probable au niveau de l'épistémologie. Nous avons aussi noté que l'espace de recherche des informateurs retenus est dominé par l'espace académique alors que les fiches non validées contenaient aussi 5 références à l'espace pragmatique. Ce dernier est donc probalement sous évalué dans nos résultats, alors que l'espace politique reste marginal lorsqu'on envisage les 30 entrevues.

Les *objets de recherche* de nos informateurs se répartissent en quatre classes bien identifiées auxquelles on pourrait adjoindre deux classes latentes parce que présentes dans les 12 entrevues non validées. Ces classes d'objets de recherche sont:

- l'adaptation scolaire et l'individualisation
- l'administration scolaire
- les problèmes d'apprentissage et de didactique des mathématiques, des sciences et de l'informatique
- les méthodes de recherche en éducation (classe minoritaire)

Les classes latentes sont:

- les problèmes d'apprentissage et de didactiques des langues
- le développement de matériaux (technologie de l'instruction)

Les *facteurs circonstanciels* à la source ou stimulant les recherches ont été analysés à partir d'une même liste reprise deux fois (premier et deuxième facteurs en

ordre d'importance). Trois grappes apparaissent alors jouant sur les combinaisons suivantes : 1° pression sociale et dynamique personnelle, 2° pression sociale et faille théorique, 3° dynamique personnelle et faille théorique. Nous reviendrons sur l'importance des pressions sociales et de la dynamique personnelle dans la recherche en éducation.

Les grappes sur l'*orientation méthodologique* générale se construisent sur la combinaison 1° du type de discours visé dans les conclusions où une dichotomie apparaît, celle opposant le discours stratégique au discours théorique, avec 2° la grande dichotomie méthodologique opposant le qualitatif surtout exploratoire (clinique, systémique, recherche-développement) avec le quantitatif descriptif et expérimental.

Enfin, les *modes de communication* se répartissent entre deux extrêmes. Ils vont de protocoles orientés vers les praticiens (vers le professionnel) jusqu'à des protocoles typiques de l'homo academicus orienté vers les membres de sa caste, en passant par le chercheur en quête de subvention qui doit survivre et maintenir son capital de recherche en se faisant voir à divers congrès.

3.2 Les classes de recherche

Les cinq catégories d'analyse ci-dessus résumées paraissent suffisantes pour classer les diverses recherches effectuées par nos informateurs. Avant d'identifier ces catégories, se posait la question d'une structure possible en classe de recherche. Les analyses qui ont abouti au tableau annexé, montrent qu'il y a au moins six classes ou types de recherche qui se partagent le champ de l'éducation couvert par nos informateurs. Aux six grappes de ce tableau, il faudrait encore sans doute ajouter au moins deux grappes qui émergeraient en tenant compte des entrevues non validées. Il est probable qu'une classe supplémentaire au moins surgirait à partir des "préconceptions", soit une classe qui s'identifierait par sa référence à une théorie de l'action. Une autre classe émergerait sans aucun doute à partir des "objets" soit une grappe qui s'identifierait par les problèmes d'apprentissage et de didactique des langues. Mais il est clair que l'adjonction des fiches non validées, en faisant émerger au moins ces deux grappes, ferait peut-être éclater l'une ou l'autre des grappes isolées à partir des fiches validées.

La dénomination des grappes produites par nos analyses ne peut se faire par un mot-clef. L'imbrication des catégories de variables est trop complexe pour qu'une telle réduction puisse encore se faire. Le nombre de grappes observées (6 pour 18 informateurs) et leur complexité nous conduit à une conclusion : la recherche en

éducation est polymorphe et tout dogmatisme méthodologique doit être considéré comme pure spéculation.

L'analyse des 38 articles publiés en 1986 converge vers les résultats de l'enquête bien qu'avec moins de souplesse parce que les revues imposent quand même un format général et parce que les catégories d'analyses des articles provenaient seulement de notre cadre conceptuel alors que l'analyse de l'enquête utilisait aussi des catégories apportées par les informateurs. Nous reprenons en bref les conclusions de cette analyse.

On a tout d'abord relevé que les problématiques des articles s'énonçait dans la majorité tant à partir de discours descriptifs qu'à partir de discours interprétatifs. Ensuite, on a observé que la plupart des conclusions comporte des prescriptions pour la pratique et cela dans une sorte de glissement puisque la comparaison entre les énoncés de problématique et de conclusion montre une diminution des descriptions et des interprétations au profit des prescriptions. Ce glissement vers ce que nous appelions alors le "prescriptif" et qui correspond à ce qui a été ensuite plus souvent catégorisé comme "stratégique" souligne la présence d'une préoccupation socio-professionnelle chez les auteurs. Cela converge avec l'importance de la pression sociale dans les facteurs circonstanciels. Enfin, nous avions été étonnés lorsque nous avons dû relever que la spéculation constituait une orientation méthodologique majeure, nettement plus répandue dans ces articles que les méthodologies empiriques qualitatives ou quantitatives. De plus, les analyses spéculatives, qu'elles soient critiques, conceptuelles ou inférentielles, semblent fournir le passage méthodologique le plus utilisé par les auteurs de ces articles entre des problématiques descriptives ou interprétatives et des conclusions prescriptives.

Il semble donc bien qu'une convergence existe entre les informations fournies par les entrevues et les analyses faites sur des publications, à l'effet que les pratiques de recherche seraient moins figées que ne pourraient le laisser croire certains discours sur la recherche. Les écrits et les récits de recherche en sciences de l'éducation reflètent un large éventail de méthodologie débordant l'importance souvent accordée par les manuels à la recherche empirique qu'elle soit exploratoire ou vérificatoire, qualitative ou quantitative. De plus, la pertinence socio-professionnelle fait partie des préoccupations des chercheurs même si la perception des modes de reconnaissance institutionnelle et les normes éditoriales des revues ne la privilégient pas.

Avant de réinterpréter ces résultats dans le cadre des problèmes qui se posaient à l'origine de cette recherche, il faut souligner une limite importante de ce travail. La technique de constitution de l'échantillon des chercheurs était la cascade contrastée,

technique qui vise à obtenir un portrait de l'éventail le plus large possible des variantes observables. C'est une technique qui met l'accent sur la dispersion plutôt que sur les tendances centrales. Mais, comme toute technique, elle peut avoir des failles. Dans ce cas-ci deux failles se sont glissées qui ont limité l'éventail des variantes observées.

La première vient de ce que notre porte d'entrée dans une des institutions était un groupe de chercheurs réunis autour d'une épistémologie. Les collègues ont réservé un très bon accueil à cette enquête mais lorsqu'on leur a demandé de fournir le nom de collègue travaillant de manière différente sinon opposée, ils ont eu tendance à fournir des noms de chercheurs travaillant sur des sujets et avec des méthodes différentes mais partageant la même épistémologie. La deuxième faille vient de ce que la seconde entrevue prévue a été remplacée par un questionnaire et que ce dernier ne nous a été retourné que par 18 des 30 chercheurs. Or, comme on pouvait s'y attendre, ce sont, en général, les informateurs les plus éloignés géographiquement et socialement du responsable de la recherche qui ont le moins répondu.

Ces deux failles expliquent la sur-représentation du constructivisme au détriment des autres épistémologies dont, surtout, celle qui réfère à la connaissance comme théorie de l'action. Ces failles expliquent aussi la sous-représentation de la didactique des langues, et en particulier du français langue maternelle, comme objet de recherche alors qu'un simple examen des annuaires suffit à faire voir que, pour diverses raisons, les spécialistes de ces disciplines sont bien plus nombreux au Québec que les didacticiens des sciences et des mathématiques qui sont sur-représentés dans notre échantillon.

4. Retour aux problèmes initiaux

4.1 Polymorphisme méthodologique et formation des chercheurs

La constatation empirique d'un polymorphisme méthodologique est, de notre point de vue, la plus grande richesse que manifeste la recherche en éducation. Le contenu des entrevues souligne de plus que les chercheurs rencontrés témoignent d'un souci de rigueur, d'une prudence interprétative et d'une certaine ingéniosité méthodologique. Selon nous, cela pourrait être interprété comme un signe de ce que le développement de la recherche dans ce champ peut prendre son autonomie et réclamer un statut propre dans l'éventail des sciences humaines.

Mais cela comporte aussi des implications dans lesquelles il faudrait s'engager. Si la recherche pratiquée est polymorphe, il faudrait que la formation des chercheurs en ce domaine ne privilégie pas seulement l'un ou l'autre des modèles méthodologiques

rencontrés ou imaginables. En effet, le corpus des entrevues nous a montré que la méthodologie appliquée dans les recherches est le résultat de compromis, de choix, de combinaisons impossibles à réaliser à partir d'une formation monolytique. Le recours à un programme de recherche s'avère plus le résultat d'un calcul stratégique que l'application de quelques principes épistémologiques.

Ce que nous avons entendu recoupe bien les observations de Latour et Woolgar (1988) et nous conduit à de sérieuses questions sur l'enseignement de la méthodologie de la recherche. On doit se demander si, dans beaucoup de cas, cet enseignement n'est pas le lieu d'une vaste tartuferie: on enseignerait, nous semble-t-il, trop souvent un modèle vertueux de la recherche impossible à exécuter et qu'en fait aucun chercheur ne respecte. Pourquoi suggérer, sinon imposer, à nos étudiants un ensemble de procédures très contraignantes que les praticiens ne cherchent même plus à suivre? Pourquoi rêver en sciences humaines d'une image de la scientificité qui n'est qu'un mythe, que l'on attribue aux sciences exactes, mais qui ne correspond même pas à leur réalité contemporaine? Pourquoi vouloir imposer une unité méthodologique qui n'est qu'un jeu de leurre symbolique et se mettre ainsi dans la position des prosélytismes religieux?

Il y a urgence. Il faut repenser les manuels de méthodologie, il faut composer des manuels de référence qui exposent ce polymorphisme méthodologique et présentent une vue réaliste des stratégies de recherche effectivement pratiquées en éducation. Mais cet impose que les auteurs de ces manuels soient aussi des chercheurs qui ne se satisfassent d'exposer la seule méthodologie qu'ils ont apprise lors de leur thèse ou à l'occasion d'une sabbatique et qu'ils maîtrisent comme une routine parfaite. Il importe donc que la méthodologie devienne un objet de recherche empirique, qu'elle soit documentée dans toutes ses variantes, et que l'enseignement de la méthodologie de la recherche en éducation ne soit plus l'énoncé d'un "idéal" mais une réflexion documentée des stratégies effectivement suivies dans la pratique. Dans ce domaine, il est temps que la crédibilité des discours se reconnaisse à leur pertinence et à leur engagement dans diverses pratiques de recherche: on ne peut plus y tolérer ceux qui réclament que les autres fassent ce qu'ils sont incapables de pratiquer. S'il est vrai que la recherche en éducation est en droit de revendiquer un statut autonome, il importe que l'on y énonce, clairement et en référence aux pratiques de ce champ, la diversité des méthodologies qui concourent à son développement.

4.2 La crise de la recherche et son avenir

La crise appréhendée par ceux qui discourent à propos de la recherche en éducation ne semble pas correspondre à celle que décrivent les praticiens de la recherche en éducation. Les praticiens reflètent aussi, bien sûr, le discours des philosophes, des historiens et des méthodologues, mais le corpus des entrevues nous parle plus de deux choses.

D'abord, les chercheurs semblent dénoncer un double écart entre les discours et les pratiques. Le premier écart se situe au niveau des méthodologies, lorsqu'il s'avère que les prescriptions méthodologiques sont impraticables si l'on veut tenir compte des caractéristiques de l'objet et de son contexte. Le second écart est placé entre les connaissances acquises par la recherche et les pratiques pédagogiques mises en place dans le quotidien scolaire. Mais c'est ici que nous voudrions rappeler une observation curieuse: nous avons noté que, d'une part, les chercheurs sont sensibles aux pressions sociales et l'on ne s'étonne donc pas de leur perception de l'écart. Mais d'autre part, nous avons aussi noté que les productions de communication orientés vers les professionnels de l'éducation sont minoritaires alors que le protocole type de l'homo academicus remporte encore la palme chez le tiers de nos informateurs! Comment ne s'adressent-ils pas plus aux professionnels s'ils sont si sensibles à l'écart entre les discours et les pratiques?

La seconde plainte entendue porte sur l'inefficacité de la recherche à influencer la pratique. Les chercheurs insistent sur la lourdeur du système scolaire et sur son conservatisme, que cela soit au niveau des praticiens et des administrateurs du primaire, du secondaire ou du niveau universitaire. Alors qu'ils évaluent que leurs recherches apportent potentiellement des solutions ou des innovations, ils attribuent à ce conservatisme la résistance du système scolaire à l'impact de la recherche. Comment se fait-il que les professionnels ne tiennent pas plus compte des résultats de la recherche? Le conservatisme dénoncé est-il seul responsable?

Plusieurs facteurs conduisent probablement à cette situation. En tenant compte de ce que tous disent que les publications scientifiques constituent l'élément principal de reconnaissance institutionnelle, on peut comprendre que les modes de l'institution canalise une partie des communications et que les chercheurs aient le sentiment qu'il serait suicidaire de ne publier qu'en fonction du milieu professionnel. Cette faible importance accordée à la communication vers le milieu professionnel explique en partie que celui-ci ne répercute pas plus les résultats de la recherche. Mais nous pensons qu'il y a plus.

Nous croyons qu'une voie de compréhension de cette distorsion entre la sensibilité à la pertinence professionnelle et le faible impact professionnel de la recherche réside dans l'importance de la dynamique personnelle parmi les facteurs circonstanciels à la base des recherches. Cette hypothèse, dont l'application est sans doute limitée au sous-domaine de la recherche didactique, s'expliciterait de la manière suivante.

Il semble bien que, dans 13 cas sur 18, une dynamique personnelle soit à la base de la recherche, c'est-à-dire que l'entreprise sert à répondre à des questions que le chercheur se pose, et cela la plupart du temps, à l'occasion de son enseignement (soit l'éclaircissement d'un contenu d'enseignement à propos duquel le chercheur ou ses étudiants sont insatisfaits des théories existantes, soit la résolution d'un problème d'enseignement, etc). Or, la quête d'une solution implique une mise à distance: psychologiquement, il est plus facile d'étudier les problèmes des autres que les siens, on y voit plus clair, et méthodologiquement la mise à distance est plus facilement opérée par une instrumentation appliquée à d'autres qu'à soi-même.

Afin d'opérer cette mise à distance permettant d'entreprendre une recherche "scientifique", les chercheurs en éducation ont changé d'objet, ils ont retourné la médaille et entrepris l'analyse de la face qui ne leur ressemble pas. Plutôt que d'étudier les difficultés d'enseignement rencontrées par les professionnels ou par eux-mêmes en tant que professionnels de l'enseignement (le niveau d'enseignement n'introduisant pas un écart suffisant), ils se sont mis à étudier les difficultés d'apprentissage des élèves. Le recours aux outils et aux théories de la psychologie a facilité ce renversement de la médaille et un "glissement" ou une "transposition didactique" (au choix) l'a justifié: on a alors pensé que connaître les difficultés d'apprentissage des élèves permettrait de résoudre les difficultés d'enseignement des professeurs. Ce faisant, la recherche a glissé: elle est devenue une recherche sur les bénéficiaires (?) de l'éducation et non plus une recherche pour les acteurs de l'éducation. En outre, les professionnels de l'éducation réagissent à ce glissement: les difficultés d'apprentissage des élèves, ils en ont l'expérience, ils sont les premiers à les constater même s'ils ne savent les expliquer. Ils n'ont pas besoin des chercheurs pour entendre parler des difficultés des élèves. Mais ils aimeraient bien que les chercheurs leur parlent de leurs difficultés, non pas pour les condamner ou pour leur dire qu'ils ont mal fait, mais pour les aider à résoudre leurs problèmes d'enseignement, car ils sont aussi convaincus que l'explication des difficultés d'apprentissage est insuffisante à résoudre leurs difficultés d'enseignement.

On comprend alors que le glissement des recherches vers un objet mis à distance, soit les difficultés d'apprentissage, au détriment d'un objet trop proche, les difficultés d'enseignement, ait conduit les professionnels à cet écart à l'égard des chercheurs. Le

conservatisme des professionnels de l'éducation, s'il existe, ne peut donc être considéré comme le seul responsable, car non seulement les chercheurs s'adressent peu aux professionnels mais, lorsqu'il le font, ce serait pour leur parler de choses qui ne concernent pas leurs priorités. L'écart s'est creusé des deux bords.

Y-a-t-il une solution à ce problème? Il y en a sans doute plusieurs. D'abord réorienter la recherche sur son objet initial: les difficultés d'enseignement. Les psychologues s'occupent assez bien des difficultés et des théories de l'apprentissage, des lors les chercheurs en éducation peuvent leur laisser ce champ et s'occuper des problèmes d'enseignement. Les chercheurs disposent maintenant de techniques apportées par les méthodologies qualitatives qui permettent de se garantir d'un minimum de validité quand l'objet n'est pas mis à distance. L'enquête a montré que la plupart de nos informateurs connaissent ou sont ouverts à ces méthodologies; ils pourraient les utiliser à propos de l'enseignement. Ensuite, on pourrait imaginer que surgissent en éducation des spécialistes de la recherche qui, tout en connaissant bien l'éducation par une formation initiale en ce domaine et par des contacts soutenus avec les professionnels, ne se sentiraient pas obligés eux-mêmes d'enseigner, ce qui leur rendrait possible de se ménager la distance psychologique minimale leur permettant d'entreprendre et de poursuivre des recherches au bénéfice de l'éducation.

Cette enquête ne clot donc pas le sujet, elle conduit vers de nouvelles exigences. Il faudrait maintenir l'ouverture du discours méthodologique aux pratiques et renverser le rapport de validation: ce sont les contraintes rencontrées et surmontées par les pratiques de recherche qui peuvent fonder la pertinence du discours et se rappeler que si le discours peut critiquer les pratiques il n'a aucun droit pour les censurer. Par contre, le discours méthodologique devrait documenter, réfléchir et formaliser la diversité des pratiques afin d'assurer le polymorphisme méthodologique qui fera la richesse de la recherche en éducation tout en lui permettant de retrouver l'objet originel des discours pédagogiques: les problèmes que vivent les professionnels de l'éducation.

Notes

1 Cette recherche, réalisée avec la collaboration de Jacques-Bernard Roumanès, Suzanne Mainville et Marie Francoeur, a pu être menée à bien grâce à une subvention du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, numéro 410-86-0250.

2 La "Pédagogique" est le terme proposé par Pierre Gillet ("Pour une pédagogique", 1987) lorsqu'il réclame, comme Carr et Kemmis, que soit reconstruit un discours pour l'éducation ayant comme objet la situation éducative et qui s'appuie sur les acteurs et leur tradition.

RÉSUMÉ

En réaction aux discussions idéologiques sur la crise de la recherche en éducation, on a tenté d'obtenir une réponse empirique à la question des démarches effectivement suivies par les praticiens de la recherche en éducation. On a mené une enquête par entrevues auprès de 30 chercheurs du réseau universitaire québécois recrutés par cascade contrastée. L'analyse de 18 de ces entrevues a été validée par questionnaire auprès des informateurs, puis les données ont été traitées par analyse des correspondances et par classification ascendante hiérarchique. On a observé que la méthodologie en éducation est polymorphe, qu'elle se construit plus par choix stratégiques qu'épistémologiques, que les publications recourent beaucoup aux analyses conceptuelles, critiques et inférentielles, et que ces conceptions et démarches sont rarement documentées dans les manuels. On conclut à l'urgence de revoir la formation et les manuels de méthodologie afin qu'ils correspondent aux pratiques de recherche de ce champ plutôt qu'à un discours idéal et censurant importé d'ailleurs.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Baillargeon, N. (1983). *Étude exploratoire d'une pratique et du concept de l'hypothèse*. Thèse de Ph.D. en sciences de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Carr, W., Kemmis, St. (1986). *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. Philadelphia, PA.: Deakin University Press & The Falmer Press, Taylor & Francis Inc.

Claval, P. (1980). *Les mythes fondateurs des sciences sociales*. Paris: P.U.F.

De Bruyne, P., Herman, J., De Schoutheete, M. (1974). *Dynamique de la recherche en sciences sociales*. Paris: P.U.F.

Gillet, P. (1987). *Pour une pédagogique*. Paris: P.U.F.

Herman, J. (1983). *Les langages de la sociologie*. Paris: P.U.F.

Holton, G. (1973). *Thematic Origins of Scientific Thought*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Kuhn, T.S. (1962). *The Structure of the Scientific Revolution*. (2d Ed.). Chicago: University of Chicago Press.

Latour, B., Woolgar, S. (1988). *La vie de laboratoire*. La production des faits scientifiques. Paris: Éditions La découverte.

Lakatos, I. (1968). Criticism and the methodology of scientific research programs. *Proceedings of Artistotelian Society*, 69, pp. 149-186.

Lyotard, J.-F. (1979). *La condition post-moderne*. Paris: Éditions de minuit.

Van der Maren, J.-M., Painchaud, G. (Eds.). (1985). *Objets et méthodologies en recherche qualitative*. Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Van der Maren, J.-M. & coll. (1985). *Stratégies pour la pertinence sociale de la recherche en éducation*. Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

TABLEAU

Grappes sur les neuf catégories de variables: dynamique par groupe

Suj	Format	Préconcpt	Percep.att	Part.Inst	Part.Circ.	Objets	Méth.Gén.	Techn.Rech	Commun.
1a	PQ	Art-Prag	Soc.Sc-Ca	Tr + .IF -	Soc.Thé	Adapt	L	SI.G.S	Profes
1b	SAQ	DévlObj	Prat.Ddire	Tr + .IF -	Pers.Thé	Adapt	L	SI.G.S	Cher
2a	A.SYS	DesCompr	Rec.Under	Tr + .IF -	Soc.Thé	Admin	Stra L	SI.G. Eal.	Ens Profes
2b	S&L	Art-Prag	Rec.Th-Pr	Tr - .IF +	Pers.Soc	Adapt	Stra L	SI.G.Eal.	Profes
2c	A.SYS	DévlObj	Prat.Ddiac	Tr + .IF -	Pers.Thé	ct.Tech.	Stra L	P.G.EaS	Profes
3a	S&L	Explicat	Intel-F	Adm.TrIF -	Pers.Thé	Admin	S&Q	PS.GX.S	Acad.Tac
3b	S	Explicat	Rec.Under	Adm.TrIF -	Pers.Thé	MatSci	S&Q	PS.GX.S	Ens.Cher
3c	S	Explicat	Rec.Under	Tr + .IF -	Pers.Thé	Admin	S&Q	PS.GX.S	Cher
3d	Math	Explicat	Ens.Di-Fai	Tr - .IF ++	Pers.Soc	MatSci	Stra S	P.G.EaS	Acad.Tac
4a	Vrag	DesCompr	Rec.Th-Pr	Tr + .IF ±	Pers.Soc	MéthRec	Stra S	P.X.S	Ens.Cher
4b	SAQ	DesCompr	Ens.Di-Fai	Tr + .IF -	Soc.Thé	MatSci	Stra S	P.G.EaS	Cher
4c	SAQ	DévlObj	Rec.Under	Tr - .IF +	Pers.Thé	MatSci	Stra S	P.G.EaS	Ens.Cher
4d	Vrag	DesCompr	Rec.Under	Tr - .IF +	Pers.Thé	MatSci	S≠Q	P.X.S	Ens Profes
5a	PQ	Art-Prag	Ens.Di-Fai	Tr + .IF ±	Soc.Thé	Adapt	Stra S	P.X.S	Acad.Tac
5b	SAQ	Art-Prag	Prat.Ddiac	Tr - .IF +	Pers.Soc	MatSci	Stra S	PS.GX.S	HomoAcad
6a	VF	DévlObj	Intel-F	Tr - .IF +	Pers.Soc	ct.DI	S≠Q	PS.GX.S	HomoAcad
6b	Vrag	Explicat	Intel-F	Tr - .IF ++	Pers.Thé	MatSci	S&Q	P.G.EaS	HomoAcad
6c	SAQ	DesCompr	Rec.Undr	Adm.TrIF -	Soc.Thé	ct.VL	L	P.m.M	HomoAcad

LÉGENDE DU TABLEAU PAR CATÉGORIE DE VARIABLES

FORMATION: P = éducation; Q = Expérimental; A.SYS = Analyse de système; Y = psychologie; F = philosophie; Math = mathématique; cog = cognitive

PRÉCONCEPTIONS: Act.Prag = Intervention et pragmatisme; DévObj = développement et objectivisme; DesCompr = Description et Compréhension; Explirat = Académique et explication

PERCEPTIONS ET ATTENTES: Soc = pertinence sociale; Sc-Co = écart entre science et conscience, entre épistémologie et déontologie éducative; Prof = pertinence professionnelle; Ddisc = différence entre les discours; Ens = Vers l'enseignement avec pertinence professionnelle; Di-Fat = écart entre discours et pratiques éducatives; Rec = recherche et développement théorique; Th-Pr = écart entre les discours sur et les pratiques de recherche; under = underground, efficace non reconnu; Intel-F = développeur de savoir et si crise, formelle

FACTEURS INSTITUTIONNELS: Tr = tradition académique; IF = infrastructure; Adm = administration comme première fonction valorisée; " - " = faible; " + " = moyen à bon; " ++ " = bon et directif; " = " = incohérent

FACTEURS CIRCONSTANCIELS: Soc: pression sociale ou des praticiens; Thé = faille ou problème théorique; Pers = dynamique personnelle

OBJETS: Adapt = adaptation sociale ou scolaire, individuation; Admin = administration; ni = groupe sans identité; Techn = technologie; DI = informatique et intelligence; YL = psycholinguistique et enseignement des langues; MatSci = enseignement des mathématiques et des sciences; MéthRec = méthodologie de la recherche

MÉTHODOLOGIE GÉNÉRALE: S = quantitatif; & = et; L = qualitatif; Stra = recherche stratégique, praxéologique; " ≠Q " = non expérimental; " Q " = expérimental

TRAITEMENT: SI = données suscitées et d'observation participante; P = données provoquées; PS = données provoquées et suscitées; G = analyse catégorielle; X = analyse numérique; GX = analyses numérique et catégorielle; m = analyse multimodale; S = traitement quantitatif (statistique); ExL = traitement exploratoire qualitatif; ExS = traitement exploratoire quantitatif; M = traitement multimodal

COMMUNICATION: Profes = vers le professionnel; Cher = professeur-chercheur; Ens-Profes = Enseignement supérieur et professionnel; Acad.Tus = Academicus tous azimuts; HomoAcad = Homo Academicus

Des exemplaires du présent document sont en vente à l'adresse suivante:

Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage
et le développement en éducation
Université du Québec à Montréal
Pavillon Sainte-Catherine Ouest
815, rue Sainte-Catherine Ouest
Local X-7115

Case postale 8888, succursale A
Montréal (Québec)
H3C 3P8

Tél.: (514) 282-6186

Pour commander, remplir le formulaire de réquisition
apparaissant à la dernière page du document.

Publié par le Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage
et le développement en éducation

Conception graphique: Pierrette Prévost